

## 教員養成大学で問う「歴史とは何か」 — 「初等中等教育実践基礎演習」での実践より —

原 田 昌 博\*

(キーワード：歴史学，歴史学習，歴史的事実，政治史，社会史)

### はじめに

本稿は、2017年度前期に開講された学部授業「初等中等教育実践基礎演習」において筆者が担当した6回の授業内容をまとめたものである。社会科教育コースの学部1年次生を対象にしたこの授業は「歴史とは何か」を全体のテーマとして行われた<sup>1</sup>。

「歴史とは何か」という言葉を聞くと、イギリスの歴史家E・H・カーの同名著書を思い浮かべる人が多いのではないだろうか。「歴史とは……現在と過去との間の尽きることを知らぬ対話<sup>2</sup>」というフレーズで知られるこの著書は、現在でもおそらくは歴史学を専攻する学生の必読書となっていることだろう。本稿の問題意識は、こうした「文学部的」な問いを教員養成大学で問う意味を考えることにある<sup>3</sup>。

ところで、教員養成大学・学部の教科専門科目である歴史学の授業が「文学部的」だという批判の矢面に立って久しい<sup>4</sup>。この批判が意味するところは、教員の養成を目的とした大学であるにもかかわらず、そこでの歴史学の授業が、歴史研究者である大学教員にとってのみ必要とされるような専門的な史料の読解に耽溺し、ミクロなテーマを追いかけており、その結果、学校教育の実践に資するものにはなっていないということである。さらに昨今では、この種の批判にとどまらず、「実践力」育成の名の下に教員養成大学での歴史学の知の伝達そのものが軽視される風潮もますます広まりつつある。しかし、歴史学、そして「歴史とは何か」という問いは本当に教員養成大学には不要なのであろうか。

これに対する筆者の考えを最初に述べるならば、教員養成大学だからこそ歴史学の作法を知り、「歴史とは何か」を問う必要があるのではないかということである。高等学校まで人によっては3回も歴史を学んできた新入生に対してこのように問うことは、学生がそれまでの自身の学びを振り返り、相対化し、ひいてはこれからの授業づくりに一つの切り口を提供するのではないかと筆者が考えていることがその理由である。さらに、高等学校

までの歴史の学びでは、目の前に提示された歴史の中の人名や年代はもとより、因果関係などの解釈までもが固定的で不動のものとみなされ、その結果、固定化された知識を試験の場面で再生できることが「歴史が分かった」尺度とされる傾向が強く、もしそれが歴史の学びであると認識されているのであれば、歴史の授業は将来にわたってもこの傾向を再生産していくのではないかという危惧も理由として挙げてよいだろう。したがって、本授業は受講生の既存の知識や経験を「歴史とは何か」という問いかけで揺さぶり、歴史の多様性に気づかせるとともに、このすぐれて歴史学的な問いを歴史教育実践における問いへと転換させることで、受講者の歴史に対する見方を可能な限り複眼化していくことを意図して行われた。

さて、本授業の初回の冒頭、つまり授業内容について全く触れていない時点で、筆者は受講生11名に対して「歴史とは何ですか？一言で述べてください」というアンケートを行った。授業内容の影響が全くない段階での受講生の回答は、以下のようなものであった。

①過去から学び未来へつなげるもの	②人類が歩んできた道
③過去の出来事の集合体	④バトン
⑤人類の未来をつくる軌跡	⑥自分のこれからの人生の参考書
⑦教科書であり、参考書	⑧過去の人間の行動記録
⑨進化の証	⑩偶然のつながり
⑪今を生きるためのヒント	

回答には数行でのコメントを付してもらったが、そのいくつかを示すならば、以下のとおりである（番号は上記の表の番号に対応している）。

- ①過去には良いことも悪いことも起こっており、これらの背景・内容・影響などを学ぶことにより、よりよい未来を築くことができると思います。
- ②過去を振り返り、反省を未来へ生かすことのできるものだと思う。
- ③僕たちはそれを学んで使って未来を良くしていくことができ

\*鳴門教育大学 人文・社会系教育部

る。また、悪いことをくり返すこともある。僕たちは歴史を勉強して、子どもたちに歴史を教えて、また一緒に良い未来を築いていくことができると思う。

⑥歴史は過去の人々が生きてきた足跡である。そこには成功もあれば失敗もある。その失敗例は数多くあり、同じような失敗が繰り返されていることも多い。その失敗例を学び、自分のこれからの人生で同じ失敗をしないための参考書が「歴史」であると私は考える。

⑦先人の過ちから我々は学び、同じことを繰り返さぬよう、それをあくまで参考にして、よりよい未来をつかむよう努力しなければならない。こういった意味では参考書のようなものだとは私は考える。

⑩歴史を学ぶことによって、昔の人が行ってきたことを知ることができる。現在、この世の中にあふれているモノや文化の多くは、昔の人によってつくられ、守られてきたものであり、今ではなくてはならないものがたくさんある。また、戦争や大量虐殺など決して許されるものではない行為を昔の人がしてきたのも事実である。今まで生きてきた人間がどのように生きてきたのか、その結果、世の中がどう変わってきたのかを学んで、今にいかすために歴史があると思う。

以上のような受講生の回答から明らかになるのは、いきなり「歴史とは何か」と問われた場合、多くの者が歴史が現在や未来に対して持つ「意義」をまずは思い浮かべるということである。つまり、「過去を教訓に、現在や未来において過ちを繰り返さないようにする」という点に「歴史とは何か」の回答を求めているのであり、この点は教員養成大学で学ぶ学生としてある意味では非常に望ましいと言えよう。ただし、同時に指摘できるのは、授業のスタート時点で歴史それ自体の人為性や複数性にまで考えをめぐらせた者はいなかった点である。こうした状況を踏まえて、本授業では、「歴史とは何か」という問いかけに対して、①「歴史はどのようにつくられるのか」、②「歴史の主人公は誰か」という問いをもって検討していった。以下では、①・②の問いかけに基づく講義の内容を簡潔にまとめた上で、授業の最終回（6回目）に再度行った「歴史とは何か」という問いかけに対して受講生が提出したレポートの結果を紹介していく。

## I. 歴史はどのようにつくられるのか

歴史学とは、過去の事実（過去の人間の社会活動）を、変化（因果関係）の視点から明らかにしようとする学問である<sup>5</sup>。ところが、現在を生きる者にとって過去は「過ぎ去った」ものであり、それを直接見ることはできない<sup>6</sup>。そこで問われるべきは「どうして過去を知ること、記述することができるのだろうか」、つまり「歴史はどのようにしてつくられるのか」という点である。

これに関して、過去は存在しているが、歴史は決まっていけないと木村尚三郎は指摘している。「きまっているのは過去を構成するさまざまな素材だけで、これらが過去の中でどんな意味を持ち、どんな因果関連のうちにあったかについては、何もきまっていはいない<sup>7</sup>」。冒頭で示したカーの言葉に象徴されるように、「過去を構成するさまざまな素材」から「歴史」をつくっていく上での重要な出発点、現在の問題意識や関心から過去に向かって問いかけを発することである<sup>8</sup>。「歴史はわたくしどもに与えられているのではなく、わたくしどもの側から問題を持って問いかけを行うときにだけ歴史は与えられるのである<sup>9</sup>」。

では、現在の問題意識から過去に向かって問いかけた場合に見えてくる歴史の「事実」とは何であろうか。このことを考える場合、2つの大きな制約があることを踏まなければならない。すなわち、第1に、先にも述べたように、歴史の事実を直接見ることはできないこと、第2に、ひと口に「過去」と言っても、その対象は無数に存在しており、そのすべてを歴史とすることはできないことである。この点を神山四郎の指摘に従って検討してみよう<sup>10</sup>。われわれが歴史の事実に触れることができるのは書き残されたもの（＝史料）を通してのみである<sup>11</sup>。仮に過去のある時点で起こった出来事を「事実 A」とし、それを記した史料を「記述 A」とした場合、われわれが知ることのできる事実＝「事実 A」ではなく、「記述 A」を通して形成される歴史的事実＝「事実 B」であり、それを記したものが歴史叙述＝「記述 B」である。神山は次のように指摘する。「歴史というものは、わたしたちの知識の中では、記述がさきで事実があとになるわけです。事実がさきで記述があとというのは、わたしたちが頭の中でそれを組み立て直して理解した歴史の存在というものです<sup>12</sup>」。したがって、歴史的事実とは、無数に存在する過去における人間の行為（歴史学の対象）から書き残されたもの（史料）を通じて現在の問題関心に従って「歴史的に価値がある」として選択されたものということになり<sup>13</sup>、それが主として因果の視点から再構成され、記述されたものが歴史である<sup>14</sup>。

先にも触れたように、われわれは過去に行くことができない以上、自分が生まれる前の過去を直接見ることはできない。歴史学はこの決定的な制約を、過去の人々により書き残されたもの（＝史料）を可能な限り収集し、それを論理的に解釈して、過去を再現することで乗り越えようとする。歴史を研究するには、証拠としての史料を解釈し、論理的に過去を再現していくことが不可欠であり、さらに、それを文章として記述する行為があつて初めて歴史は「成立」することになる。広義の史料には文字史料のみならず絵画や建築物など過去から遺されたもの（遺物）も含まれるが、一般的に言えば、史料とは

過去において書き残されたものを指している<sup>15</sup>。歴史ではこの書き残された証拠や記録なしでは「事実」を主張できないのであり、「史料の示すところ以上の過去の事実は原則としてない<sup>16</sup>」ということになる。「歴史は小説ではない。したがって、いかに切実な現代的関心から発した課題であろうとも、架空の叙述は絶対に許されない。常に具体的な史料に基づく把握であり、叙述であることを必要とする<sup>17</sup>」。

書き残された記述としての史料の真偽や偏向を判断する行為が「史料批判」である。それは、史料が歴史の事実の証拠となるために必要な吟味の手続きであり、史料の出所に起因する偏向、記録にありうる（意図的もしくは無意図的な）虚偽や歪曲を発見し、淘汰していくことである<sup>18</sup>。この手続きを経た史料は歴史を記述するための証拠となりうるが、史料自体が歴史を語るわけではない。歴史に対する問題意識や関心が膨大な史料の中にそれを証明する証拠を発見させるのであり、事実や事実間の関連を解釈し記述する段階、つまり歴史をつくり上げていく段階で、歴史像はいくつにも分かれていくことになる<sup>19</sup>。

さらに、歴史は現在の問題意識・関心の変化、新しい史実（史料）の発見、あるいは解釈の変更などによっていつでも書き換えられる運命にある<sup>20</sup>。この書き換えの前提は、それが勝手な思い込みや独善的な願望ではなく、「史料による実証」と「論理的な解釈」に基づいて行われることであるが、事実を直接観察できない歴史研究には同時に歪曲や捏造の危険も伴うことになる<sup>21</sup>。K・E・ポールディングは次のように警告している。「歴史解釈は危険な作業である。歴史解釈をする場合、歴史を窮屈な服に無理に合わせようとしていないか、ランダムなできごとに必要以上の重要性を与えていないか、また、人間と社会はいずれも途方もなく複雑なものであるということとを十分に認識しているか、ということに留意すべきである<sup>22</sup>」。

こうした解釈の多様性を特徴とする、換言すれば何通りも「正解」が存在する歴史（学）は果たして他の学問、例えば自然科学と同じ地平で「科学」と呼べるのだろうか<sup>23</sup>。この問いを考えると、歴史には以下の3つのレベルで主観が介在することを念頭に置かなければならない<sup>24</sup>。まず第1に、史料記述の中の主観である。過去においては、誰もが文字を書くことができたわけではない。書くことができた者は少数派で、書き残されたものには往々にして彼らの立場や価値観が投影されている。つまり、証拠となる史料には大なり小なりバイアスがかかっているのである。第2に、歴史を記述する者の主観である。どのような歴史を書くにせよ、すべての史料を使ってすべての事実を書くことは不可能であり、そこでは必ず事実の取捨選択が行われる。何を拾い、何を捨てるか

ということは歴史家の主観の中で行われる主体的な営みである。書き残されたものから歴史を記述する者が「価値がある」と思うものを選び出したものが歴史の証拠となるのであり、さらに歴史の解釈や歴史記述に用いる言葉にも、当然、記述する者の主観が反映する。L・フェーブルの「歴史はまさしく選択なのであります」という言葉は、そうした性格を簡潔に指摘していると言えよう<sup>25</sup>。第3に、歴史を読む者や教える者の主観である。歴史を読む者は自らの知識や経験を踏まえ、自らの歴史観に引きつけて歴史を読み、また歴史を教える者は数多ある歴史記述から自らが重要だと思う事実を中心に歴史の授業を構成する。

こうした二重あるいは三重の主観というバイアスを経ることを踏まえるならば、誰からも受け入れられる客観的な歴史など存在しないことになるが<sup>26</sup>、ここで重要なのは「客観的であること」を目指す真摯な姿勢であり、どうすれば独善的ではなく、より広範に受容される歴史になるかと問い続けることである。より客観的な歴史を目指すために必要とされるのは、史料（証拠）に基づく実証、論理的・合理的な解釈、認識対象を突き放して観察する態度である。「歴史家は、因果律とか理由律という論理の法則に従わないわけにはいかないのです。それに正しく従っているからこそ、人が読んで―読む人もその論理を知っているわけですから―その記述を理解することができるのです<sup>27</sup>」。

以上をまとめてみると、「歴史とは何か」という問いかけに対しては4つの回答が与えられる。すなわち、「（無数に存在する）過去から現在の問題関心をもって選択されたもの」（関心・選択）、「史料に基づいて再現されたもの」（実証）、「書き換えられるもの」（吟味・批判）、「事実間の相互関係（因果）を評価したもの」（論理的解釈）である。こうした歴史学の「作法」は、そのまま大学での学びの作法にも転化しうるものである。

## II. 歴史の主人公は誰か

「安土桃山時代の歴史に信長・秀吉は必要か」と問われれば、おそらく誰もが「必要」と答えるだろう。そもそも「安土桃山時代」という時期区分そのものが「信長・秀吉」による政権期間を前提にしているのであるから、この問いは意味がないようにも思える。これと同様に、多くの人が「鎌倉時代」や「江戸時代」など政権所在地に基づく時期区分、つまり政治史的な時期区分を日本の歴史を学ぶ前提としていることはあらためて指摘するまでもない。しかし、安土桃山時代に生きた全人口の中で、歴史に登場する人物たちの比は限りなくゼロに近い。では、その他の人びとは歴史に登場する価値がないのであろうか。



この問題意識に立つと、現在の歴史教育の中に一つの特徴が見えてくる。それは、歴史の授業が政治史や文化史によって構成され、その中心的要素が歴史に名を残す「偉大な人物」（君主や政治家、あるいは芸術家）と「事件」であるという点である。当然、時期区分も政治史に基づくもの（政権所在地や王朝）となる。なぜ、こうした状況が作られてきたのだろうか。

周知のように、近代的な歴史学研究は19世紀のドイツの歴史家L・フォン・ランケ（1795－1866）に始まると言われている<sup>28</sup>。1825年にベルリン大学に赴任し、1834年に正教授となったランケは、大学における歴史学の制度化・学問化に尽力し、歴史学のゼミナールでの演習を通じた弟子たち（研究者）の養成や専門雑誌の創刊による知の継承を実現した。

「ランケ史学」の特徴は、以下の4点で示される。第1に、史料実証主義（事実中心主義）である。ランケは17世紀に成立した古文書学から史料批判の方法を発展させ、徹底した史料批判を経た原史料（当事者が残した記録）を素材として歴史を描こうとした。「歴史はあった通りのことを記述すること」という彼の言は、歴史の客観化を意図する彼の歴史研究を示したものであるといえよう。第2に、ランケ史学は歴史の中の「個性」を重視し、その歴史は「偉大なる人物」（君主・政治家）の思想・意思決定・行動とそれにまつわるさまざまな「事件」（戦争や外交・内政）を中心に描かれる政治史・事件史へと傾斜した。それは「国家」を単位とする一国史の形をとり、そこで用いられる史料は支配者個人にまつわる記録（書簡・回想・伝記）や国家・外交文書であった。第3に、歴史の中の個性の重視から、ランケ史学は歴史の構成要素（人物・事件）の「一回性」や「比類なさ」を強調することになり、そのため比較・理論化・概念化など社会科学的方法論は歴史学の方法としては否定されることになった。最後に、19世紀のドイツの国家統一の機運の高まりの中で確立したランケ史学は、ようやく成立したプロイセン中心の「ドイツ国民国家」の正当化を至上目的としており、国家に奉仕する歴史学（国家至上主義）であった。ランケ史学の研究方法は彼の弟子であるL・リース（1861－1928）が1887年に東京帝国大学に赴任することで日本にも「輸入」されたが、それは史料実証主義に基づく歴史の研究のみならず、人物と事件を構成要素とする政治史を歴史の本質とみなす歴史観を日本に定着させることにもなった。

19世紀に確立したランケ史学（伝統史学）の歴史認識は、20世紀に入ると、特に第二次世界大戦後に厳しい批判が向けられるようになった。ここでは、1920年代のフランスに成立した「アナール学派」と呼ばれる歴史学派を中心に社会史研究を取り上げてみたい<sup>29</sup>。第一次世界大戦後にストラスブール大学に赴任したL・フェーブ

ル（1878－1956）とM・ブロック（1886－1944）を第一世代として産声を挙げたアナール学派は、第二次世界大戦後の歴史家たちに継承され、歴史学と他の学問との融合（学際化）を志向しながら、それまでの歴史学の常識を超えた研究分野への活動領域を広げていったが、それは以下の3点で歴史学のパラダイム転換を迫った。

第1に、歴史の対象を「偉大な個人」ではなく、「人びと（社会を構成する無数の人間）」に求めた点である。

「社会の歴史の本質の一つは、同じ所に住み、社会学的に限定可能な人びとの具体的な単位の歴史である<sup>30</sup>」。

「国家・支配者」ではなく「社会・人びと」を出発点とする歴史の射程は広範であり、アナール学派は政治的事件の「一回性」よりも日々繰り返される「日常性」を重視し、その時代を生きた「人びと」のライフサイクルや集合心性、そして彼らの社会的結合に焦点を当てることで「下からの歴史」の構築を目指した<sup>31</sup>。「上から「国民」という網をかぶせた途端に、国民を構成することになる一人ひとりの人間や、彼らがお互いの日常的なかかわりの中で作り上げていた多様な共同の絆の存在は、忘れ去られてしまうか、せいぜいが、克服されるべき前代の遺物と化してしまいます。しかし、歴史を、その時代を生きた一人ひとりの人間において捉えようとするならば、まさに順序を逆転させなければなりません<sup>32</sup>」。こうしたアナール学派の姿勢は、ランケ史学がエリートによる政治・外交に関心を集中させたのとは対照的にテーマ設定上のタブーを消失させ、日常的な事柄すべてが歴史学の対象となることを示すに至った。その際、日常性（日常的に繰り返される事象）の変化は緩やかなため、アナール学派は中長期的な時間の枠組みの中で歴史を描くことになり、短期的に繰り返される政治的な事件を扱う政治史とは時間設定の考え方も異なっていた。

第2に、アナール学派の歴史学は、他の学問（社会科学・地理学・人類学・自然科学）との積極的な連携を志向しており、この点でも社会科学的手法を拒否したランケ史学とは対照的であった。当然、その方法論として、比較・理論化・概念化などの社会諸科学の方法や数量的処理が積極的に取り入れられることになった。フェーブルによると、歴史学とは「過去の人びとを、彼らが次々と地上に作り上げた極めて多様だが比較可能な諸社会の枠の中に時間的に位置づけたうえで、彼らのさまざまな活動と創造を対象にして科学的に行う研究<sup>33</sup>」であった。

第3に、アナール学派は「全体史」あるいは「構造史」としての社会史を目指し、無数の「人びと」が構成する社会（＝「人間の活動の場」）を全体的・構造的に捉えようとした。そこでは、「偉大な人物」・「事件」・「政治」は社会を構成する一部分にすぎないとみなされ、歴史の対象やテーマは可能な限り広げられて、個々の問題から社会の全体構造への接近が図られた。このことをフェーブ

ルは次のように表現している。「人間を捉えるにあたり、便宜上、身体のある部分、たとえば頭より手や脚を掴むこともできるでしょう。でも、その部分を引き寄せるや否や身体全体がついてきます。この人間をバラバラに切断することはできない。そんなことをすれば死んでしまいます。……歴史家には死骸の断片などまったく用がないのです<sup>34)</sup>。現在ではアナル学派の研究にもさまざまな批判が寄せられ、アナル学派の研究そのものが相対化されつつあるが、19世紀に確立した近代歴史学の政治史への偏重を批判し、社会史の方法論を模索したアナル学派の研究は歴史のあり方を複雑化する上で重要な視点を提供したと言えよう<sup>35)</sup>。

以上のような「ランケ史学」と「アナル学派」の研究方法を踏まえると、「歴史の主人公は誰か」と問いかけることはあまり意味がないように思える。歴史では問題意識や関心によって誰もが歴史の「主人公」になることができ、その結果、描かれる歴史像も異なってくるからである。歴史に名を遺した「偉大な人物」を取り上げるか、それともその時代に生きた「人びと」全般に目を向けるか、あるいは「偉大な人物」による政治やそれが引き起こす事件を歴史の構成要素とするのか、それとも人々の暮らす日常性や社会全体の状況（構造）に目を向けて日常的な事柄を歴史の考察対象にするのか、こうした視点の違いが異なる歴史像へと結びついていく。過去の捉え方に「正解」は存在しない。それぞれの「歴史を見る眼」（歴史観）の違いにより、歴史の記述自体が変化していくのである。「歴史の事実」は動いているのである。事実の内容がではなく、事実としたこと自体が動くのである。……歴史は生きている。歴史にも歴史がある<sup>36)</sup>。歴史を教えるために大切なのは複眼的な見方を身につけることであり、その際に「政治史（国家・大人物・事件）」と「社会史（社会・人びと・日常性）」それぞれの歴史の見方を理解することは、歴史を一面的に捉えないこと、つまり歴史の見方の多様性や複眼性を保障することにつながっていくのである。

### III. 受講生の最終レポート「歴史とは何か？」

以上のような「歴史はいかにしてつくられるか」および「歴史の主人公は誰か」という2つの大きな問いかけに基づく授業の後<sup>37)</sup>、受講生には「これまでの6回の講義全体を踏まえて、「歴史とは何か？」という問いかけに対するあなたの考えを述べなさい」というテーマでレポートが課された。400字詰め原稿用紙にして6枚以上をノルマにしたが、実際にはそれをはるかに上回る量のレポートが提出された。ここでは、そのいくつかを抜粋して示してみたい（引用はすべて記述のままである）。

①今までは、教科書に載っている歴史は客観的なものだと思っていた。しかし、講義を受けて気づかされた。客観的な歴史など存在しなかったのだ。歴史をつくる時、常に誰かの主観と意図があるということに今まで気が付かなかった。何を取り上げ、何を捨てるのか、判断基準が存在するのはあたりまえのことだ。

（中略）「歴史とは何か？」この問いかけに、今の私なら、「歴史とは、誰かの判断基準があって作り上げられたものであり、受け身でいるのではなく、本当に正しいのか、あるいは、どういう意図のもので作られたのか、主体的に疑っていく必要のあるものである」と答える。世界を取り巻くいろいろな要因の中で、どういう目的で作られているのか、それを疑わなければならない。また、客観的な歴史は存在しないこと、誰かの視点でできていることを考慮しなければならない。（中略）社会科の教師には歴史の教科書に載っていることをそのまま児童や生徒に教えるのではなく、一度自分の中で咀嚼した上で教える責任が伴っているはずだ。だから、私はその責任をしっかりと自覚して、教育に臨みたい。

②歴史は一人一人の歴史観つまり歴史を見るとき目の置きどころによって変わる。何をどう解釈し、何を選択し、どうやって伝えるかでも歴史は大きく変わってくるため、その土台である歴史観は、歴史を語り、学び、教えるときの立脚点としてとても重要である。特に将来生徒たちに歴史を教える教師を目指す人間として、自分が持つ歴史観が正しい、また、自分の考える歴史が客観的であると考えるのはとても危険なことである。自分が関心のある問題から歴史をみるということは、少なからずその問題に関係する時代や政治、宗教など色々な面からの影響を受けていることは否定できないため、歴史を一元的に捉えることは危険である。一人一人が考える「歴史」には必ずそれぞれの主観が入っているのが事実であり、客観的な歴史は存在しない。（中略）ではなぜ、数学のようにたった一つの正解がなく、さまざまな正解が存在する歴史を学び、教える必要があるのだろうか。私は、物事を様々な角度や視点から見つめる目を養い、考え方の可能性を広げるためだと考える。たった一つの歴史を教えるのではなく、様々な歴史を教え、様々な歴史観を持たせることで、同じ出来事であっても色々な視点から考えることができるようになると思う。たくさんの考え方があることを知った上で、自分なりの歴史観をもつと、自分の歴史観だけがすべてだと思って自分の歴史観を持つのでは全然違う。色々な人の歴史観を知り、自分の歴史観について考え客観的な歴史を目指すのである。

③授業で行われた最初のアンケートでは、「歴史とは何か」という問いに対し「人類が歩んできた道」と答えたが、問題関心における視点の違いに目を向けず、教科書に出てくる偉人や大事件に偏った見方をし、一般の人々のことを考慮していなかった。これらの事実に気が付かないまましていると、他者との違いに気付かず、自己中心的な歴史の見方をするという危険性もある。それだけでなく、書かれている歴史が真実であると疑うことをせず、歴史に批判の目を向けなくなってしまう可能性がある。

しかし、歴史のもつ可能性を考えた上で歴史を探究していくことは、社会に対する理解を深め、視野を広げていくことにもつながる。また、過去の価値観と現在の価値観を比較する上でも、歴史の果たす役割は大きい。以上のことから、歴史とは人が過去を再構築してつくりあげる一つの物の見方であり、過去の出来事や人々の生活を知るものであると同時に、現在の社会や価値観への理解を深める一助となるものだと考える。

- ④歴史は取捨選択がなされており、過去の出来事すべての叙述しているわけではなく、選択する者の問題関心など主観が入っていることを決して忘れてはならない。私が教師になって歴史を教える際も教科書の記述から重要だと思えることを選択している。自身の主観が歴史の中に入ってしまうことは避けられないが、他人に受け入れられる客観的な歴史を目指していきたい。また、言葉の選び方によって生徒に与える出来事の印象は変わってしまう。例えば、侵略か進出ではあたえる印象が全く違う。その出来事はどの言葉を使うことによって客観的な歴史に近づけることができるようになるのかしっかりと考えて、使っていきたい。また、数少ない偉大な人物や大事件のみ取り扱うのではなく、偉大な人物を支えた数多くの民衆や変わらないように見える人びとの日常生活など様々な視点から物事を見つめて生徒に伝えていきたい。歴史には取捨選択が必ずあり、客観的な歴史は存在しないことを念頭に置いておきたい。

以上の引用が示しているように、受講生はみなそれぞれのレポートの中で授業内容全体を的確に総括した上で、自分なりの意見を述べていた。社会科教育コースを選択した受講生はおしなべて歴史好きであり、高等学校で日本史や世界史を選択した者も多い。この授業がどれほど彼らの歴史の見方を揺さぶったかは断言できないが、少なくとも受講前に行ったアンケートとは異なる意見が出てきていることは確かである。すなわち、受講前の段階では、受講生は歴史を不動のものと捉え、それを前提として歴史の意義を語っていたが、本授業を経て、その歴史自体が選択された結果であり、歴史観や選択基準によって歴史は書き換えられる可能性を持つものであることを認識するようになったのである。教師は書かれている歴史を板書や口頭説明で児童・生徒に伝えるだけの存在ではなく、教師自らがそこにある歴史を自分で「咀嚼」し、他の材料と突き合わせ、自分で主体的に組み立てていく必要があることを、高等学校を卒業してまだ数か月の段階であるが、受講生はそれぞれの感覚で感じ取ってくれたのではないだろうか。

歴史学は主観的性格を排除できない宿命を抱えているが、それでもより多くの人に受け入れられる歴史像を作り上げるため、可能な限り多様な史料を集め、より論理的・合理的な解釈を行い、過去と冷静に向き合おうとする。客観的な歴史は存在していないが、常に客観的であろうとすることが歴史学の生命線なのであり、受講生は

授業を通してこのことを認識し、それを踏まえた上で、これからの学びや将来の教育実践でのあるべき歴史への向き合い方に言及している。そうであるならば、「客観的な歴史は存在しない」＝「歴史は主観を免れることができない」という認識は、その事実の前で歴史を学ぶ・教える者をたじろがせるものではなく、むしろだからこそどうすれば客観的な歴史に近づくことができるのかという問題意識やそのための努力を促すものなのである。

## おわりに

学校で歴史を教える者は歴史を自明かつ不動のものとして無批判に受容するのではなく、「歴史とは何か」という問いを通してその多様性を考えるべきであるという問題意識が本授業の出発点であった。あらためて言うならば、「歴史とは何か」という問いは教員養成大学にこそ必要とされるものである。何となれば、それが歴史と向き合うときの自発性や主体性を生み出す問いになりうるからである。教員養成大学・学部での歴史学（教科専門）の学びに求められるのは将来の教員を目指す学生に歴史に対する知的な面白さを感じさせ、歴史と主体的に向き合うきっかけを提供することであり、その上に立って、歴史学を担当する大学教員は教員養成に必要とされる歴史学の学びとは何かを問い続けながら、限られた時間の中で将来の教育実践に資する授業を構想していく必要がある。

ただし、教員養成大学・学部の学びに必要とされているのは「明日すぐに役立つ」ものだけではない。教育という営みを成り立たせるものは実践的な教育技術に加えて、深い専門性であり、後者を支えるのは教育に対する根源的な問いかけ（ここでは「歴史とは何か」と考えること）と、自らの教育活動の基盤となる専門的な知識、教育内容を批判・吟味する力、その原動力となる知的関心である。教員養成大学・学部は実践的な教育技術だけを教わる場では断じてない。自分が携わる教育内容の本質を問う姿勢や自らの専門教科の知を伴わない教育実践は教師を単なるメッセンジャーにしまい、目の前にある教育内容が無批判に伝達するだけの授業を氾濫させることになるだろう。教員養成大学・学部に求められているのは実践一辺倒の教育ではなく、理論と実践の相互補完関係を構築することである。少々大言壮語に過ぎるかもしれないが、本授業はこうした問題意識を下敷きにして行われた<sup>※</sup>。教科専門担当の教員に課されているのは、学部1年次でのこのような学びを以後の大学での授業の中でいかに発展させられるかということである。



## 注

- 1 本授業は基本的に筆者による講義を中心としながら、適宜、受講者に意見を聞き、数回の授業アンケートを行う形で展開した。また、授業に際しては22頁からなる冊子を作成・配布した。
- 2 E・H・カー（清水幾多郎訳）『歴史とは何か』岩波新書、1962年、40頁。
- 3 教員養成学部での歴史学の授業改善の試みとして、ドイツ現代史を専門とする岩崎好成の一連の論考が挙げられる。岩崎好成「現代版・桃太郎ばなしと歴史教育の基礎」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』9号、1998年、同「歴史教育の基礎―歴史観をめぐって」『山口大学教育学部研究論叢』48巻、1998年、同「歴史学習の狙いと「楽しい授業」」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』10号、1999年。
- 4 例えば、「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」が2001年に出した答申「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」は以下のように述べている。「教科専門科目の分野は、理学部や文学部など一般学部でも教育されている。教員養成学部の独自性や特色を発揮していくためには、教科専門科目の教育目的は他の学部とは違う、教員養成の立場から独自のものであることが要求される。必ずしも共通認識があるわけではないが、教員が教科を通して教育活動を展開していくということを考えれば、「子どもたちの発達段階に応じ、興味や関心を引きだす授業を展開していく能力の育成」が教員養成学部の教科専門科目に求められる独自の専門性といえよう。各大学・学部において、一般学部とは異なる教科専門科目の在り方についての研究が、より推進されることが望まれる」。
- 5 「歴史の基本原則をなすものは、連続と変化という拮抗する二つの契機の緊張です。出来事はその過去からの連続とともに出来事の次の時代への展開の要素を内包している、という意味では、歴史過程はすべて経過的です」（溪内譲『現代史を学ぶ』岩波新書、1995年、220頁以下）。
- 6 「われわれは、なんならオーストラリアまで行って、地図作成者が言う通りそこに大陸があるということを、この目で見るができる。だが、同じようにヘンリー8世のところへ行くと、本当に6人も奥様がおありですか、と聞いてみることはできはしない」（西川正雄『現代史の読みかた』平凡社、1997年、9頁）。
- 7 木村尚三郎『歴史の発見―新しい世界史像の提唱』中公新書、1968年、8頁。
- 8 「歴史の目的は、過去の「事実」の発掘にあるのではなく、時代が提起する「問題」の解明にある、あるいは、「過去の事実の記憶」にあるのではなく、「現在の問題の解決」にあります」（溪内、前掲書、29頁）。
- 9 堀米庸三『歴史を見る眼』NHKブックス、1964年、166頁。
- 10 神山四郎『歴史入門』講談社現代新書、1965年、同『歴史の探求』日本放送出版協会、1968年。
- 11 「1868年に徳川幕府が倒れて明治新政府が成立したという事実は、歴史家が直接観察できる事実でも、実験により再現できる事実でもありません。それは、歴史家が知覚できない、あるいは知覚されることが想定されえない事実であり、史料を媒介にして初めて到達できる事実です」（溪内、前掲書、204頁）。
- 12 神山『歴史入門』、59―60頁。
- 13 「事実というのは、歴史家が事実と呼びかけた時にだけ語るものなのです。いかなる事実にも、また、いかなる順序、いかなる文脈で発言を許すかを決めるのは歴史家なのです」（カー、前掲書、8頁）。
- 14 「とにかく、疑いもなくいえることは、歴史が本質的に選択的な記述である、ということである。いくら虚心にながめてみても、歴史の本の中に書かれている事実は事実そのもののすべてではない。歴史家によって選択され解釈された事実である」（神山『歴史の探求』、62頁）。「わたくしどもの歴史というものが、結局わたくしどもの問題関心に従い、たくさんにある過去の事実から、この関心にふれるところのもの、つまりその限りにおいてわたくしどもが書くに値すると思ったものを選びとるのだということ、過去の事実を無差別に再現しようとするものではないことを明らかにしようとしたわけであります」（堀米、前掲書、33頁）。
- 15 福井憲彦『歴史学入門』岩波書店、2006年、13頁以下を参照。
- 16 堀米、前掲書、34頁。
- 17 増田四郎『歴史学概論』講談社学術文庫、1994年（初版は1966年）、195頁。
- 18 斉藤孝『歴史と歴史学』東京大学出版会、1985年、40頁以下、溪内、前掲書、159頁以下。
- 19 「問題は史料から得られた事実は、<sup>ママ</sup>自から歴史をなすことはないという点にあるのであって、わたくしどもが事実や事実相互の連関に加える解釈によってだけ、歴史は一つのまとまった全体を形成するということがあります」（堀米、前掲書、65頁）。「史料に記録された新事実がもつ歴史的意味を決めるのは、歴史家がいだく問題であり、問題関心に立脚した史料にたいするかれの能動的態度であって、史料が記録する事実それ自体ではありません」（溪内、前掲書、25頁）。
- 20 岩崎「現代版・桃太郎ばなしと歴史教育の基礎」、208頁以下、西村貞二『歴史から何を学ぶか』講談社現代新書、1970年、126頁以下を参照。

- 21 歴史の歪曲や捏造の事例として、2000年に発覚した旧石器時代の遺跡捏造事件と、ナチス・ドイツが行ったユダヤ人虐殺（ホロコースト）を捏造されたものと主張する歴史修正主義を取り上げた。
- 22 K・E・ボールディング（横田洋三訳）『歴史はいかに書かれるべきか』講談社学術文庫、1979年、45頁。  
「歴史研究の基本は、どんな些細な事実をもゆるがせにせず、手段をつくして、史実の発見、確定に努めるところから始められる。……相互の矛盾する事実や一つの事実が内在させている両義性を無視して、一方を捨て一方だけを採用するというようなことを恣意的に行うことは学問としては許されない」（永原慶二『「自由主義史観」批判』岩波書店、2000年、7頁）。
- 23 「歴史学は、過去の人間の社会活動の全領域を対象として、それをどの角度から見てもよいし、その一面を合理性がある限りどう解釈してもよいのだから、そして、それを一定の枠組みの中で歴史が組み立てるのだとすれば、歴史は歴史家の考え方によって大きく左右される」（神山『歴史の探求』、62頁）。
- 24 堀米、前掲書、56頁以下を参照。
- 25 L・フェーブル（長谷川輝夫訳）『歴史のための闘い』平凡社ライブラリー、1995年、18頁。
- 26 「過去を再構成するということは……主体的・主観的な諸史料を、歴史家がこれまた主体的・主観的に取り扱い、そのなかから誰にも異論のない「きまった」歴史的素材を取捨選択し、価値づけし、因果関連の鎖でたがいに結び合うことである」（木村、前掲書、8頁）。
- 27 神山『歴史入門』、179頁。歴史家ノーマンも次のように言う。「ただ煉瓦をむやみに積み上げて家ができあがらないのと同様に、事実に関する知識をやたらに並べても歴史はできあがらない。歴史とは本来、関連した事実を選び出して、その相互関係を評価することである」（E・H・ノーマン [大窪愿二訳]『クリオの顔ー歴史随想集』岩波文庫、1986年、77頁以下）。
- 28 林健太郎『ランケの人と学問』『世界の名著47 ランケ』中央公論社、1980年、L・フォン・ランケ（村岡哲訳）『世界史の流れーヨーロッパの近・現代を考える』ちくま学芸文庫、1998年、佐藤真一『ヨーロッパ史学史ー探求の軌跡』知泉書館、2009年、211頁以下、小山哲『実証主義的「世界史」』秋田茂ほか編『「世界史」の世界史』ミネルヴァ書房、2016年参照。
- 29 アナール学派については、以下の文献を参照。竹岡敬温『「アナール」学派と社会史ー「新しい歴史」へ向かって』同文館、1990年、二宮宏之『全体を見る眼と歴史家たち』木鐸社、1986年、同『歴史学再考ー生活世界から権力秩序へ』日本エディタースクール出版部、1994年、同編『結びあうかたちーソシアビリティ論の射程』山川出版社、1995年、竹岡敬温・川北稔編『社会史への途』有斐閣、1995年、渡辺和行「ドイツの政治史からフランスの社会史へ」『AERA Mook10 歴史学がわかる。』朝日新聞社、1995年、福井憲彦『「新しい歴史学」とは何かーアナール学派から学ぶもの』講談社学術文庫、1995年、同『歴史学入門』、特に7ー9章。
- 30 E・ホブズボーム（原剛訳）『ホブズボーム歴史論』ミネルヴァ書房、2001年、114頁。
- 31 二宮は、歴史の中のある社会における匿名の個人のライフサイクルを「からだ」、集合心性を「こころ」、無名の個人がつくり出した社会的結合を「きずなとしがらみ」と呼び、「からだ」という視点から身体的特徴（身長・体重）、出生・死亡率、初婚年齢、平均寿命、性、身振り・手振り、衣食住、栄養状態と疾患・障害、人間を取り巻く環境・風土・気候、「こころ」という視点から感性（色、音、におい、味、リズム）、喜怒哀楽・笑い・泣き、時間意識、空間意識（境界線意識）、コスモロジーなど、そして「きずなやしがらみ」という視点から共同意識、家族・親戚関係、地縁的結合、職場関係、性別役割分担、年齢構成、教会（信仰）、身分・階級・民族・国民といった多様な問題設定がなされると指摘する。二宮『歴史学再考』、3頁以下を参照。
- 32 同上書、35頁。
- 33 フェーブル、前掲書、41頁。
- 34 同上書、42頁。
- 35 第二次世界大戦後に発展したアナール学派を中心とする社会史研究は数多くの成果を生み出してきた。紙幅の関係でここでは具体的に言及できないが、授業では、①F・ブローデルの構造史、②E・A・リグリの歴史人口学、③E・ル＝ロワ＝ラデュリの歴史気候学を事例として紹介し、さらに④アナール学派による政治史や文化史の見直し（「支配」の捉え方の変化、政治史と文化史の接近）について言及した。これらの点については、以下を参照。F・ブローデル（浜名優美訳）『地中海』（全5巻）藤原書店、1991～1995年、同（金塚貞文訳）『歴史入門』太田出版、1995年、E・A・リグヴィ（速水融訳）『人口と歴史』平凡社、1971年、速水融『歴史人口学で見た日本』文春新書、2001年、E・ル＝ロワ＝ラデュリ（樺山紘一ほか訳）『新しい歴史ー歴史人類学への道』藤原書店、2002年、同（稲垣文雄訳）『気候と人間の歴史・入門ー中世から現代まで』藤原書店、2009年、竹岡・川北編、前掲書、62頁以下、福井『歴史学入門』、第11章。
- 36 神山『歴史の探求』、63頁。
- 37 以上で紹介した2つの大きな問いかけに続いて、もう一つ「何のために歴史を学ぶのか」という問いも設定して、歴史学者・歴史教育者の意見を紹介しつつ、受講者自身の考えを問う授業も行った。



38 本授業は教員が講義を行い、学生の意見を適宜求めるという形をとったが、昨今の大学教育では、教員が語り、学生がそれを聞くという講義形式は、学生の受動的な姿勢を助長していると批判される傾向にあり、講義であっても学生の活動を取り込むことが推奨されている。学生自身がさまざまなアクティビティを行う授業が、授業の内容や目的によっては相応の教育効果をもたらすことは言うまでもない。しかし、昨今の風潮は、「方法」それ自体が自己目的化し、ひいては何でも学生の活動があればそれで良しとする方法偏重となっていくことを予感させる。基本的に講義は教員から学生への一方向的な語りではあるが、そこで各々の学生は教員がもたらす情報を取捨選択しながら自ら考えていることもまた事実である。そうだとすれば、求めるべきは、学生のアクティビティを取り入れた授業のみならず、学生の知的な関心・興味を喚起して、学生が知的に「面白い」と感じる授業、いわば学生の内面的なアクティブさを引き出す授業ではないだろうか。確かに、双方向的コミュニケーションなど講義について改善されるべき点も多々あるだろう。しかし、学生が活動することそれ自体に意義を見出す授業が孕む問題性もまた大学での授業のあり方として反省的に検討される時期が来るのではないかと筆者は考えている。

#### 【附記】

本稿の執筆にあたり、レポートやアンケートの使用を快諾してくれた学校教育学部社会科教育コース 2017 年度入学生の皆さんに感謝いたします。

